



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Castorina, José Antonio; Scavino, Carolina; Sadovsky, Patricia;
Pereyra, Ana; Muñoz de Corrales, Elisabeth; Del Campo, Rafael
La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación
Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 30, 2020, -Junio, pp. 179-199
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384561670011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNICEN
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación

The teacher-researcher interaction in the self-confrontation interviews

José Antonio Castorina

E-mail: ctono@fibertel.com.ar

Carolina Scavino

E-mail: carolina.scavino@unipe.edu.ar

Patricia Sadovsky

E-mail: ana.pereyra@unipe.edu.ar

Ana Pereyra

E-mail: patricia.sadovsky@unipe.edu.ar

Elisabeth Muñoz de Corrales

E-mail: elisabeth.munoz@unipe.edu.ar

Rafael del Campo

E-mail: ridelcampo@yahoo.com.ar

Universidad Pedagógica Nacional. Argentina

Resumen

Este trabajo se inscribe en la perspectiva de Didáctica Profesional (DP). Expone el análisis realizado en torno a la implementación de una estrategia metodológica: la entrevista de autoconfrontación simple, que propone la DP para promover la reflexión y conceptualización de la actividad docente.

Presenta una revisión crítica sobre el uso de esta herramienta para la reflexión docente sobre la base de un estudio realizado con una maestra de matemática de 4to grado sobre la enseñanza de los "cuerpos geométricos". Dicha revisión metodológica, comprende aspectos autocríticos del equipo, así como aspectos propositivos en torno a las condiciones en que este tipo de entrevistas debe desarrollarse si quiere promoverse algún tipo de reflexión docente.

La reflexividad emerge en un contexto de diálogo con los investigadores en el que es necesario que ambos estén implicados en la conversación, a partir de co-explicitar sus ideas y construir un problema común para dicho intercambio. Se pone en evidencia la imbricación que existe entre las decisiones pedagógicas, didácticas y las relativas al trabajo profesional.

Palabras Clave: trabajo docente, didáctica profesional, reflexividad, metodología, autoconfrontación

Abstract

This work is inscribed in the perspective of Professional Didactics (PD). It exposes the analysis carried out around the implementation of a methodological strategy: the simple self-confrontation interview, proposed by the PD to promote reflection and conceptualization of the teacher activity.

It presents a critical review about the use of this tool for teacher reflection, performed with a 4th grade math teacher about the teaching of "geometric shapes". This methodological review includes self-critical aspects of the team as well as proactive aspects regarding the conditions in which this type of interviews should be developed if any type of teaching reflection is to be promoted.

The reflexivity only emerges in a context of dialogue with the researchers in which it is necessary that both are involved in the conversation, from co-explicit their ideas and build a common problem for this exchange. It highlights the overlap between pedagogical, didactic and professional work decisions.

Key words: teaching work, methodology, reflexivity, self-confrontation.

CASTORINA, J. A. y otros (2019) "La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 30, Volumen 1, en./jun. 2020, pp. 179-199. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.37177/UNICEN/EB30-271](https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271)

RECIBIDO: 09/09/2019 – ACEPTADO: 29/10/2019

1. Introducción

Este trabajo surge del Proyecto de investigación (2016-2017) “Análisis de las prácticas en el desarrollo profesional docente” que hemos llevado a cabo desde la Universidad Pedagógica Nacional, con sede de trabajo en la Secretaría de Investigación. Maestría en Formación Docente de la mencionada unidad académica. Se trata de un estudio que se inscribe en la perspectiva de la Didáctica Profesional¹ (en adelante DP), y en un sentido más amplio, dentro del paradigma reflexivo (Schön, 1991; Perrenoud, 2004). La recepción en el campo educativo de la noción de “practicante reflexivo” propuesta por Schön a inicios de la década del 80 del siglo pasado, dio lugar a una cantidad de estudios sobre la actividad docente que no siempre retomaron las tradiciones filosóficas y epistemológicas más fecundas en torno a la reflexión (Tardif y Nuñez Moscoso, 2018). Desde la intervención de Schön, los estudios sobre las prácticas docentes se bifurcaron en dos grandes ramas: los centrados en las memorias profesionales o narrativas y aquellos que se enfocaron en el análisis conjunto de la actividad entre docentes e investigadores. El estudio que aquí se presenta se inscribe en este último grupo.

La DP es una disciplina que estudia el trabajo tomando como supuesto fundamental que la actividad del trabajador comporta dos dimensiones indisolubles: productiva y constructiva. La actividad productiva refiere a las acciones del sujeto para transformar lo real de acuerdo con un fin pero, al desarrollar esa actividad, el trabajador se transforma a sí mismo, proceso que caracteriza la actividad constructiva². En el caso del trabajo docente estas dimensiones adquieren rasgos particulares. Efectivamente, el docente produce una situación de enseñanza (con el fin de que sus alumnos aprendan) pero para desarrollarla se ve exigido de crear nuevos recursos para responder a las producciones de sus estudiantes. A la vez, esa situación de enseñanza puede transformarse en otro momento en objeto de análisis si se crean condiciones para la reflexividad (Mayen, 2012). La DP sostiene como hipótesis que la reflexividad puede conducir a un proceso de aprendizaje del docente, ya que al conceptualizar o analizar retrospectivamente su actividad puede generalizar una situación, situándola entre otras posibles o reorganizar sus recursos.

Esta disciplina se pregunta por los saberes que movilizan los docentes en situación, que los orientan en su actuar (registro pragmático) y propone realizar un trabajo de reflexión con ellos para hacer conscientes –y eventualmente transformar– esos saberes que se ponen en juego en la acción³ (registro epistémico). Se trata de saberes específicos –por ejemplo, los que lo llevan a decidir cómo distribuir la palabra en sala de clase o cuándo dar por finalizado el tratamiento de un tema– que entran en diálogo con los saberes didácticos que regulan su quehacer pero que no se reducen a ellos. En este sentido la DP avanza sobre el estudio de los aspectos que moviliza el docente en su práctica profesional, dirigida a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes sociales.

Claramente, la DP es un abordaje alternativo a otros estudios que analizan la práctica docente enfatizando las experiencias, o los acontecimientos singulares que son vividos y significados por el propio sujeto⁴ (Cornejo Abarca, 2016; Contreras Domingo, 2011; Suarez, 2005). Más bien, aquella se centra en el estudio situado de la actividad docente y busca promover la reflexividad a partir de los saberes que se movilizan en la práctica del docente cuando enseña a los alumnos.

En este trabajo nos proponemos abordar un análisis metodológico sobre los procedimientos para promover la reflexividad de la manera en que es entendida por la DP, en términos de una tematización de su actividad, en conjunto entre investigadores y docentes. Para ello recuperamos el trabajo realizado por una profesional de la educación de nivel primario de 4to grado sobre la noción de cuerpos geométricos y analizamos los diálogos establecidos con el investigador sobre esta actividad. Consideramos que las condiciones que se crean para promover un tipo de diálogo están íntimamente vinculadas con la distancia requerida para analizar la actividad productiva acontecida y promover una actividad constructiva entre el docente y el investigador (conceptualización⁵). Las posibilidades reflexivas sobre la actividad productiva, no pasan por “poner en palabras” lo que se hizo en acto, sino por permitir el despliegue de las propiedades de la acción y las significaciones verbales que la explican de modo tal de dar lugar a mecanismos de generalización y abstracción (Bronckart, 2010). En este sentido los tipos de intercambio discursivo entre un docente y el investigador se tornan claves para el análisis de la práctica docente desde el punto de vista de la DP. La reflexividad es entendida como una actividad colectiva e individual, donde las formas de mediación son indispensables para que ella acontezca. Asimismo, entendemos que la relación del docente con el saber, en términos del sentido que le atribuye a la escuela y a los aprendizajes, tanto como el papel que le otorga a los intercambios del aula, condiciona el alcance de sus reflexiones sobre la acción.

Desde el punto de vista metodológico, la DP propone para promover la reflexividad un tipo de entrevista particular: la entrevista de autoconfrontación. Este tipo de entrevista proviene de los estudios del trabajo en el marco de la clínica de la actividad y puede desarrollarse en diferentes modalidades (Theureau, J. 2010; Fernández y Clot, 2007). Nosotros recuperamos la entrevista de autoconfrontación simple que implica el desarrollo de una conversación sobre la actividad productiva acontecida entre el trabajador (en este caso un docente) y un investigador. Para el desarrollo de este tipo de entrevistas se requiere a su vez que el registro de la actividad productiva sea videograbada, ya que a partir de ese material se seleccionan fragmentos que constituirán las “huellas de la actividad” (Baroth, 2012) a partir de las cuales se organizará la conversación y la promoción de la reflexividad. En las entrevistas de autoconfrontación se pretende que episodios o momentos de esas situaciones profesionales se tornen en situaciones de aprendizaje (actividad constructiva) a partir del diálogo con el investigador; para ello la entrevista se planifica a partir de una selección de episodios que los investigadores

realizan escogiendo determinados fragmentos de las clases previamente filmadas. En esta instancia el modo de preguntar y el desarrollo de la conversación se tornan cruciales para el logro de los objetivos formativos que se persiguen.

En estas entrevistas, y con la colaboración del investigador, el docente se autoconfronta *a posteriori* con el análisis de las relaciones entre su actividad en el desarrollo de sus clases y la situación tal como la había concebido inicialmente. Pero a ese diálogo se arriba luego de un largo proceso: contactos y acuerdos con la escuela, entrevistas iniciales con el docente (que se graban en registros de audio), filmación de todas las clases que conforman la secuencia didáctica, encuentros posteriores con el docente que permiten generar un espacio de confianza para que ese diálogo que se busca se produzca, y que eventualmente posibilite la reflexividad.

Consideramos que la interpretación del docente respecto de los propósitos del equipo de investigación o del sentido de las preguntas que se le formulen, influye sobre su disposición en analizar su actividad. En el mismo sentido, el involucramiento del propio docente en la tarea de seleccionar, él también, algunos episodios de las situaciones de enseñanza sobre los cuales dialogar, contribuye a establecer algunos criterios comunes y un marco para el análisis de la propia práctica.

A lo largo del desarrollo del proyecto hemos podido comprender la importancia que tienen algunos problemas metodológicos para el análisis de la práctica docente: lo que un sujeto puede pensar y compartir de su accionar depende mucho de las condiciones y formas de diálogo que se entablen. La reflexividad por parte del docente solo emerge en un contexto de diálogo con los investigadores —esta es una hipótesis fundamental de la DP— en el que ambos toman como referencia el registro audiovisual de las clases⁶.

El análisis que vamos a presentar a continuación surge del estudio de dos casos, sin embargo en esta oportunidad nos abocaremos a tratar solo uno de ellos⁷. Nos propusimos analizar procesos reflexivos que hemos promovido desde la propia investigación, referidos a la relación de la docente con los alumnos, los conocimientos y lo que hacen con ellos.

En un primer apartado, nos centramos en las cuestiones metodológicas y adoptamos un enfoque crítico de la implementación de los espacios de reflexión que hemos sostenido. Así, se analizarán las condiciones y las potencialidades que ofrece el análisis de la práctica docente. En un segundo apartado presentamos las reflexiones que realiza una docente en las entrevistas que sostuvimos con ella respecto de su accionar. Retomamos con este propósito las cuestiones metodológicas y establecemos lazos entre las reflexiones logradas y las condiciones planteadas en las entrevistas. Finalmente, y con el propósito de abrir cuestiones metodológicas, planteamos nuevos interrogantes acerca del dispositivo de autoconfrontación, en vista a la reflexividad.

2. Cuestiones metodológicas

La entrevista de autoconfrontación simple o directa como estrategia metodológica

La entrevista de autoconfrontación simple o directa, es un recurso metodológico (Fernández y Clot, 2007) que proviene de la clínica de la actividad, cuyo propósito es promover en los trabajadores una transformación de sus prácticas a partir de las controversias⁸. Efectivamente estos autores consideran que la observación del trabajo en diferido y por parte del mismo trabajador que lo realizó es un recurso metodológico fundamental. Los trabajadores ocupan allí un lugar dual: son al mismo tiempo objetos de la observación y sujetos de la misma. Se trata de una entrevista entre el profesional y el investigador durante la cual ambos verán episodios de la actividad filmada, previamente seleccionados, para conversar sobre lo que allí acontece. Con ello se busca promover un coanálisis que tiene por objetivo que los trabajadores movilicen sus modos de actuar (o estilos), que no son simples acciones individuales, sino que están reguladas en base al conjunto de obligaciones que impone el grupo profesional para alcanzar la actividad (género profesional).

Un tema central de debate en nuestro equipo se refiere a las condiciones para promover la reflexividad. Es decir, cómo generar situaciones de aprendizaje en los sujetos participantes del diálogo, para suscitar una actividad constructiva respecto a diversos temas que emergen de la práctica docente. Entendemos que dichas posibilidades dependen también de la posición que adopten los investigadores en el campo para generar ese diálogo. En este sentido, promover la reflexividad les plantea interrogantes sobre los riesgos de concebir las interacciones con los docentes como actos neutrales y regulados técnicamente. Por el contrario, la posición de nuestro equipo es asumir el carácter indeterminado del diálogo.

La entrevista de autoconfrontación se organiza en torno a las “huellas de la actividad”, que constituyen rastros a partir de los cuales es posible reconstruir la actividad ya acontecida y reelaborarla (Baroth, 2012; Cahour & Licoppe, 2010; Vinatier, 2010). A este respecto, Vinatier (2010) sostiene que en este diálogo debe darse un proceso colaborativo, de co-explicitación para la producción de sentidos respecto al material de análisis.

Bajo el supuesto de que la tarea de transmisión de conocimientos en sala de clase compromete una gran cantidad de saberes de diferente orden que exceden aquellos que son específicos de la disciplina que se enseña, la entrevista de autoconfrontación busca poner al docente en una posición constructiva frente a su propia práctica. No se apunta a través de esta instancia a un sujeto clínico, en el sentido de ocuparse de lo que le ocurre al docente, a su malestar, para elaborar un diagnóstico, y menos aún una evaluación. En cambio, nos orientamos a docentes en situación de trabajo y a lo que ellos nos pueden aportar sobre las complejidades de dicha labor (Pastré, 2011). De este modo, la entrevista busca explorar las dimensiones de la actividad laboral docente, abriendo un campo de estudio hasta ahora no indagado ni por la didáctica disciplinar ni por las pedagogías. Se trata de una propuesta metodológica que ubica a estos trabajadores en una posición de

producción conceptual, en base al análisis de su propio accionar, muy lejos de la indagación de las prácticas desde la observación externa con fines de evaluación.

Nuestra revisión metodológica comporta un aspecto más autocrítico y uno más propositivo, los que serán examinados a partir de las entrevistas sostenidas con una maestra que llevó adelante una secuencia sobre “cuerpos geométricos” en un cuarto grado de una escuela primaria del conurbano bonaerense. La secuencia se implementó en cinco clases: las dos primeras se centraron en un trabajo de reconocimiento de los nombres de algunos cuerpos (prismas y pirámides con distintas bases, cubo, esfera, cono, cilindro), en la tercera los niños debían dar pistas para reconocer distintos cuerpos y la cuarta y la quinta se dedicaron a la relación entre los cuerpos y sus desarrollos planos.

Breve descripción de las diferentes instancias en el estudio realizado

El dispositivo utilizado en esta investigación consistió en el registro y posterior análisis de la práctica profesional de una docente del nivel primario. Para ello se acordó la filmación de una secuencia didáctica de matemática elegida por ella, que sería desarrollada con sus alumnos. Con relación a esa secuencia didáctica, se realizó una entrevista previa para conocer las estrategias que la docente estaba considerando, la relación con los diseños curriculares y los posibles obstáculos, de diverso tipo, que ella podía anticipar. Luego de esa entrevista inicial se filmaron las clases acordadas y posteriormente se compartió con la docente el material filmado (en formato de CD).

A partir de ese momento, el trabajo del equipo de investigación fue seleccionar una serie de episodios que, por diversas razones despertaban interés para esta investigación. Poniendo en relación lo dicho por la docente en la entrevista inicial y lo acontecido en las clases, los investigadores delineamos posibles ejes para el análisis conjunto de las situaciones elegidas. En la primera entrevista de autoconfrontación –situación en que la docente se confrontó a su propia imagen en situación de clase y a la necesidad de hablar de lo que allí ocurría– el diálogo estuvo estructurado en función de un guion previamente establecido que resultó muy rígido. El análisis de lo recogido en esa entrevista motivó algunas modificaciones en la manera de proceder, y entonces, unos meses después, en la segunda autoconfrontación, el diálogo con la docente se planteó de manera más flexible, es decir, sin un guion preestablecido, pero con unos objetivos igualmente claros y precisos.

A continuación, presentaremos los aspectos autocríticos y propositivos que resultan del análisis metodológico realizado.

Los márgenes de libertad en el diálogo durante la entrevista de autoconfrontación

Con el propósito de preparar el trabajo reflexivo con la docente, el equipo de investigación revisa en cada caso las videograbaciones y las estudia tomando como referencia los propósitos que la docente ha formulado para su accionar en sala de clase, las prescripciones curriculares y los materiales didácticos que han sido utilizados. Se

constituye así un marco que orientará las interacciones del investigador con el docente en la instancia de la entrevista de autoconfrontación. Sin embargo, este marco puede dar lugar a diferentes tipos de interacción. Efectivamente, el análisis de nuestra primera entrevista dio lugar a nuevas preguntas que abordamos en el presente trabajo: ¿hasta qué punto dicho el más elaborado por los investigadores determina el intercambio que efectivamente se realizará? ¿Qué márgenes de libertad se admiten para dar lugar a una interacción genuina en la que las ideas del docente puedan desarrollarse y a la vez no se diluyan los focos de discusión que, bajo ciertas hipótesis, el equipo de investigación consideró relevantes?

En la primera entrevista de autoconfrontación con nuestra docente buscamos generar una conversación en torno a tres episodios seleccionados de las dos primeras clases. Fuimos al encuentro con la maestra munidos de una serie de preguntas largamente discutidas al interior del equipo, que conformaban un “guion” del diálogo que esperábamos tener. Esto trajo aparejados problemas metodológicos: por un lado, ese guion no contemplaba los temas que podía aportar la docente y que de hecho aportó, ya que sólo habíamos tenido en cuenta los episodios y los temas seleccionados por el equipo; y por otro, no explicitamos, durante la entrevista con la docente, las razones por las cuales habíamos elegido los fragmentos que le estábamos proponiendo analizar. De este modo no propiciamos la generación de un sentido compartido acerca de los propósitos del diálogo que estábamos sosteniendo y del sentido del dispositivo utilizado.

Veamos algunos ejemplos que ilustran estos tres aspectos relevados que constituyen el núcleo de nuestra autocrítica. La entrevista se inició con una invitación a la docente a comentar sus impresiones generales sobre la secuencia, si hubo momentos duros o incómodos para ella. Frente a esto responde:

Docente: No... en principio las dos primeras clases sobre todo eran como que no había muchos problemas para que los chicos pudieran resolver. Lo planteé tal cual o más o menos lo propone el diseño y con el libro que me lleva para plantear las situaciones didácticas, pero bueno, no había mucha problematización y en las (tres) últimas (clases) sí estuvieron más dinámicas, más interesantes porque los chicos pudieron confrontar sobre el espacio de intercambio, expresar sus ideas y ver cómo piensan. En la primera y segunda clase no tenían nada para resolver no tenían mucho que intervenir.

Como se puede ver en el fragmento citado, el guion elaborado contemplaba un momento de apertura para organizar el diálogo. Frente a esta invitación, la docente da su punto de vista y su comentario resulta imprevisto al entrevistador, quien contaba con todo un guion formulado previamente en torno a las dos primeras clases. Esta situación enfrenta al entrevistador a la decisión de interrumpir o no el curso pautado previamente en el guion. En este caso, se optó por sostener el protocolo de la entrevista en vez de dar lugar a que la maestra desarrollara su visión autocrítica de las dos primeras clases.

La decisión –acertada desde nuestro punto de vista– de dar lugar en el inicio de la entrevista a las apreciaciones generales de la docente sobre la secuencia didáctica se vio opacada por la dificultad en adecuarse a sus planteos. *¿Qué elementos –además de los que la maestra nombra– distinguieron las tres últimas clases de las dos primeras? ¿Con qué otras situaciones las está comparando?, ¿Sostendría esas clases luego de haber transitado por toda la secuencia?* Son preguntas cuyas repuestas hubieran requerido del trabajo conjunto entre docente e investigador.

Al analizar esta primera entrevista de autoconfrontación, en nuestro equipo tomamos conciencia de la necesidad de promover en el diálogo, el desarrollo de los temas propuestos por quien llevó adelante la actividad, como condición para construir un espacio común de debate que nos acerque a posiciones más simétricas entre investigadores y docentes. En este caso, comprender más profundamente las razones de la insatisfacción de la docente hubiera contribuido –pensamos– a poner en común ideas sobre la enseñanza de la geometría como punto de apoyo y referencia para el análisis de episodios puntuales. La perspectiva de Vinatier (2010) quien sostiene que la entrevista debe contribuir a generar un espacio para cooperar en una comprensión mutua y compleja de la situación profesional que se analiza, fortalece esta última hipótesis.

También nos preguntamos si los ejes –y la selección– para organizar la conversación, habían interpelado o no a la docente. Cuando se analiza una situación profesional, la observación del material está mediada por un posicionamiento conceptual, desde el cual se interroga y se hacen los recortes de ese material. Esto debería traer aparejado –pensamos ahora– un análisis acerca de los modos en que esas conceptualizaciones de los investigadores se compartirán con la/el docente entrevistada/o.

En nuestro caso, habíamos seleccionado episodios de la primera clase para discutir el inicio de la secuencia de los cuerpos geométricos, el uso que se le daba a la imagen y el énfasis puesto en el aprendizaje de los nombres para el tratamiento de los contenidos a ser enseñados. Nos interrogábamos por las relaciones que la maestra establecía entre tres elementos sobre los que articuló su clase: las imágenes de una lámina en la que se representaban los cuerpos, la representación espacial de los cuerpos geométricos y las propiedades de los cuerpos (objeto de enseñanza). Pero estas preguntas que el equipo se había planteado no fueron comunicadas a la docente. El episodio seleccionado no mostraba desequilibrios en la clase y la observación y manipulación de los cuerpos geométricos que propuso la docente a los alumnos, parecía lograr cierta comprensión por parte de los niños, satisfactoria para la maestra. En estas condiciones frente a ese equilibrio, era imposible problematizar las relaciones que nosotros queríamos discutir, esto es sin poner en común cuáles eran los aspectos de comprensión logrados por los alumnos, y cuáles debían consolidarse a lo largo de la secuencia. Por el contrario, la maestra reafirma las decisiones tomadas en sala de clase.

Finalmente, y en vinculación con los asuntos metodológicos anteriormente señalados, en el análisis de la primera entrevista de autoconfrontación resignificamos ciertos indicios en el decir docente, que en un principio eran escuchados, pero no tomados en cuenta. Es decir, comprendimos que trabajar sobre ellos hubiera permitido instalar un sentido compartido entre el docente y nuestro equipo de investigación en torno a los propósitos de dicho espacio analítico y con ello otra vía para la reflexión docente. Al no hacerlo, se contribuyó a que la entrevista resultara un diálogo entre confirmaciones de lo que ya pensaba o sabía la docente, respuestas estereotipadas y contestaciones defensivas.

Veamos uno de los indicios que fueron frecuentes en la entrevista:

E: Bien, nosotros te hacemos esta pregunta pensando en la entrevista inicial donde vos nos comentabas que habías elegido el tema de esta secuencia para compartir esta experiencia porque vos considerabas en aquel momento que este tema no era una fortaleza y que te gustaba poder conversarlo.

Docente: Poder recibir alguna respuesta desde ustedes, que me podían aportar aparte de lo que por ahí yo ya lo tenía. Pero bueno, esta ya es una apreciación mía personal que yo lo empecé a hacer como siempre que cada vez que das una clase siempre te quedas pensando que podés mejorar, que hubieses sacado, qué agregarías, si fue buena la intervención o no y qué surgió. Con cada grupo es una situación diferente, uno mismo, un año a otro, al menos yo nunca puedo volver a repetir tal cual una situación didáctica (1EA, pag. 3).

En varias oportunidades, tanto en la entrevista inicial que tuvo lugar antes del registro audiovisual de las clases, como en el desarrollo de la primera entrevista de autoconfrontación, la docente nos dice que ella había seleccionado esta secuencia porque: *“quería recibir respuestas de parte de ustedes”*. Ella informa con esta frase su expectativa en esta primera entrevista y el desarrollo del diálogo no genera condiciones para desarticular dicha posición -porque tampoco era leído en esa clave interpretativa-. La docente se posiciona respecto a su rol, asumiendo una histórica división del trabajo entre quienes piensan la educación y quienes la ejecutan (Sensevy, 2011), que implica y afecta también al investigador. De manera implícita la docente se ubica en un vínculo que subraya la asimetría y parece atribuirle al investigador, la función de ejercer un control sobre las opciones que realiza respecto de los objetos de enseñanza.

A este respecto podemos decir que el sentido del dispositivo tiene que ir desplegándose y actualizándose una y otra vez porque supone un cambio sustantivo en las divisiones del trabajo usuales y para ello requiere también por parte del investigador una vigilancia epistemológica sobre el lugar que ocupa en la indagación y el significado de sus actividades. Tener como objetivo establecer un grado de problematización común sobre el objeto de enseñanza, los aprendizajes de los chicos, los saberes docentes, etc. supone un cambio en la posición con relación a las relaciones laborales y en las representaciones que median en dicho quehacer, posibilitando una interdependencia de los interlocutores sobre la reconfiguración de esa experiencia dialógica. Vinatier (2010) dice:

"(...) Se trata entonces de cooperar en esta comprensión mutua de los saberes profesionales, lo que requiere de un trabajo de articulación entre los marcos teóricos de la investigación y los saberes pragmáticos, experienciales. Como se trata de un conocimiento compartido, ninguno de los dos interlocutores, aunque sea a título de su respectivo ámbito de competencia, toma una posición privilegiada, y el investigador sigue siendo el garante del desarrollo de este tipo de colaboración. (...)." (pág. 5)

La co-responsabilidad es la manera en que se desarrolla el trabajo analítico en el decurso de esta experiencia, en el modo de comprometer a un profesional en el estudio de su actividad. Desde este punto de vista, el investigador es parte interesada y responsable en lo que allí acontece respecto de lo que se puede analizar de la actividad realizada.

En esta línea, el diálogo que se da en la entrevista de autoconfrontación no puede reducirse a la implementación de un interrogatorio basado en un cuestionario sin hipótesis referidas a lo que acontece en la actividad analizada, ni que evite los grados de libertad del sujeto para responder. Por lo tanto, importa tener presente cómo se pregunta y la dirección que adopta la entrevista, en función de las respuestas del entrevistado y en articulación con nuestras hipótesis y los problemas relevados. Además, se deberían articular los interrogantes que surgen del diálogo, pero dando lugar también a los planteos que proponga el trabajador.

La entrevista de autoconfrontación se basa en la co-responsabilidad del vínculo y aspira a producir una modificación de la práctica a partir de dicho intercambio dialógico mediado –como dijimos– por las huellas de la actividad. Tomando en cuenta esta perspectiva, revisamos el modo de encarar una segunda entrevista con la maestra en la que buscamos contar con una base común a partir de la cual identificar cuestiones de enseñanza sobre la que fuera posible reflexionar de manera conjunta. A continuación, desarrollamos los aspectos propositivos de nuestro trabajo de revisión metodológica sobre la entrevista de autoconfrontación.

Claves para redefinir el diálogo en la entrevista de autoconfrontación

El análisis anterior nos llevó a plantear algunas modificaciones en el modo de encarar una segunda entrevista de autoconfrontación. Nuestro propósito era lograr una mayor implicación de la docente en los temas propuestos y generar mejores condiciones para el diálogo. Por ello tomamos dos decisiones que nos interesa subrayar: construimos las situaciones profesionales a partir de las clases de la secuencia didáctica que la docente había considerado más interesantes y desestimamos la idea de implementar un protocolo de preguntas, reemplazando esta opción por la definición de ejes temáticos sobre los cuales estructurar los intercambios. Pensábamos que estas opciones darían mayor flexibilidad al marco dialógico y ofrecerían espacio para el planteo de cuestiones no previstas por los investigadores.

En otras palabras, los investigadores queríamos generar mejores condiciones para el diálogo, explicitando a la docente el sentido del dispositivo, tratando de incluir la

problemática tratada –en este caso la enseñanza de la geometría– en el funcionamiento institucional. Se trataba de alcanzar una posición más simétrica, en el sentido de apuntalar la co-responsabilidad en el despliegue de la conversación, incluyendo sus dificultades, conflictos y eventuales modificaciones; y también poder orientar los problemas bajo análisis en un contexto institucional, donde fuera indispensable la referencia a otros actores de la escuela, cuya intervención es decisiva en lo que ocurre en las aulas.

Esta conversación llevó a la docente a comentar su posicionamiento con relación a la enseñanza de la geometría en la escuela, lo que posibilita su toma conciencia de la falta de apoyo (recursos, capacitaciones) que tienen los maestros para organizar el trabajo en esta disciplina. Presentamos fragmentos del diálogo en los que explicitamos que elegimos organizar la conversación sobre la base de las clases que más satisfactorias le habían resultado:

“E: (...)Hoy, en función de lo que vos nos habías dicho en ese encuentro de diciembre, que te había gustado más lo que había pasado en las últimas clases de la secuencia, nosotros te vamos a proponer hablar sobre algunos temas disparadores de la clase 4 en la que vos empezaste con los desarrollos planos, y específicamente con el cubo (...) Me preguntaba (...) si habías tenido la oportunidad de hablar con otros colegas sobre el tema de matemática, si viste otras clases de geometría, ¿cómo es eso?

D: Y Mira, geometría..., es más yo tomé el tema de geometría porque justamente quería que sea un desafío y ver también qué aportes podía tener desde esta situación ¿no? Ya, por ahí es un aporte mío nomás (...) buscar otros materiales, sentarte y repensar bien la situación didáctica que vas a llevar al aula, porque geometría es un contenido que muy poco frecuentemente se encuentra en las aulas ¿no? Quizás por la falta de capacitación o la forma en que uno no se siente tan seguro para poder abordarlo, y terminas cayendo en algo que traes, algo que ya... establecido: los chicos hacen una rutina, como todo muy... donde no hay un problema para resolver. No plantear el problema como lo dice el Diseño..., y en las capacitaciones en general en el CIE y en otros centros que dan capacitaciones geometría no es algo muy corriente de encontrar. Y de hecho, el grupo que yo recibo, destacó que no habían visto el bloque de geometría (...).

En el fragmento seleccionado, la entrevista se despliega sin un texto preelaborado, es decir, sin un guion previo. El entrevistador se propone crear condiciones para el intercambio y para ello, antes de entrar en el análisis de los episodios pregunta por las referencias que existen en la escuela para encarar la enseñanza de la geometría. Esto da lugar a una amplia explicación de la docente quien señala la escasez de recursos y soportes que existen, ya no solo a nivel de la escuela sino del sistema mismo y subraya el contraste con las referencias que existen para la enseñanza de la aritmética. Las consideraciones de la maestra son reafirmadas por el entrevistador quien comenta que los especialistas en didáctica de la matemática del equipo también reconocen esas carencias. Se ubica así un punto de partida común: hubo que encarar una secuencia sin muchos elementos en los que apoyarse. Si bien no nos detenemos ahora en el contenido de estas reflexiones –lo

haremos en el próximo punto— sí queremos subrayar que al introducir la dimensión institucional se hace presente en la conversación el estrecho margen de acción que tiene la docente, lo cual alivia la carga de malestar respecto de la dificultad que tuvo para elegir “buenas” situaciones de enseñanza.

Nos interesa recuperar dos estrategias de la entrevistadora que, de acuerdo con las respuestas de la docente, contribuyeron a la construcción del diálogo: la síntesis de los temas que van armando la conversación y el enlace entre temas cuando se cambia el foco. Esto se puede observar, luego de los comentarios acerca de la falta de apoyo para la enseñanza de la geometría la entrevistadora concluye que justamente ese vacío impide ubicar problemas específicos de enseñanza que se podrían encarar; a la vez invita a la docente a analizar si algunas de las reflexiones elaboradas a propósito de los episodios videograbados podrían aportar a la capacitación de otros docentes:

E: Entonces yo me quedaría con la idea, si vos estás de acuerdo, de que Geometría no es un tema que se esté trabajando, que hay muchos factores que están incidiendo, pero que al momento de hablar sobre las debilidades de por qué se omite o por qué no se trabaja, no hay o no podríamos identificar un problema puntual...O, como no se habla, no se puede precisar el problema.

D: ¡Sí!

E: Bueno... algo de esto me gustaría que podamos precisar, sobre lo que vamos a ver ahora, si hay algún problema o algo que vos me digas “mira, una capacitación en función de mi experiencia... le vería una veta por acá, fijate esto” ... a ver qué podríamos aportar.

D: Despertar el gusto a los docentes para enseñar la geometría, ¿no? Una cosa así, si bien el docente tiene muchos recursos y se siente más seguro cuando dice “voy a dar numeración, voy a dar el valor posicional”, hay muchos recursos, muchas fuentes donde consultar. Si vos mirás el libro nomás, las últimas hojas, vas a ver que la Geometría es la última parte y... ¿qué? ¿Cuántas hojas? Como que le destinan poco... lo mismo el Diseño Curricular, cuando vas a ver los contenidos, vas a ver numeración, hay una serie de contenidos que son numerosos y cuando es Geometría y trabajar cuerpos geométricos vas a ver así de chiquitito, dos contenidos sueltos.

Como hemos señalado, la entrevistadora recurre a la síntesis de lo conversado para marcar un tiempo de la conversación y precisar lo que espera a continuación. La maestra pareciera captar parcialmente el cambio porque sigue identificada o vinculada fuertemente con la temática desplegada y es para nosotros un indicador sobre su implicación en la conversación. La entrevistadora sostendrá el despliegue y luego avanzará en el objetivo de analizar la situación profesional.

El hecho de mirar más de una vez algunos de los episodios seleccionados, ha hecho posible que se modifiquen las primeras interpretaciones, se amplíen los fundamentos y se construyan explicaciones más ajustadas. Para construir el diálogo bajo la óptica de la co-explicitación y la co-responsabilidad, ha resultado fructífero que el investigador comparta con la docente su propia interpretación de algunos episodios y los ofrezca como modo de

sostener sus argumentos y controlar el sentido que le atribuye a las acciones que realiza la maestra en sala de clase. Veamos algunos ejemplos:

“(…)E: No, no. Yo no te veo acorralada, me parece que estás como marcando la cancha o forzándolos a ellos a que digan un criterio, el criterio era contar figuras...(…) Es interesante, porque en las situaciones que generaste aparecieron dos cosas que no pasan, ellos fácilmente identifican la cantidad de caras, eso no fue un problema. Sino que el problema es justamente lo que hace a la organización y cumplir con cierto despliegue”.

Al compartir el investigador las interpretaciones que hace sobre los episodios que se están mirando, ofrece elementos a partir de los cuales la docente puede elaborar sus propias interpretaciones (sean o no coincidentes con las del investigador) tomando como base común de diálogo, una interpretación posible (la del investigador) que se podrá ir transformando.

Para cerrar este apartado, quisiéramos enfatizar la importancia que tiene inscribir la entrevista en una problemática común, que trasciende a un docente particular, y evita evaluarlo. Recurrimos a éstos como informantes y como sujetos reflexivos respecto de lo que sucede en la organización de una acción. Insistimos en los riesgos de este dispositivo si se ubica al entrevistado en una posición de evaluación más que como un actor que toma una consciencia constructiva sobre aspectos de su práctica.

3. El diálogo a partir de las huellas de la actividad: un espacio posible de conceptualización de las prácticas docentes

Tomando como referencia la distinción entre actividad productiva (acción por medio de la cual el sujeto transforma lo real) y actividad constructiva (acción mediante la cual se transforma a sí mismo) (Pastré, 2008), nos preguntamos por los aprendizajes que tuvieron lugar en el curso de las interacciones con la maestra a propósito de la secuencia de clases sobre enseñanza de los cuerpos geométricos que desarrolló con sus alumnos.

Como se ha señalado en el punto anterior, las interpretaciones que realizamos acerca de estos intercambios en el marco de las instancias de autoconfrontación están atravesadas por un análisis autocrítico respecto de los modos de plantear la conversación por parte de los investigadores. En este apartado puntualizaremos las cuestiones sobre las que fue posible arribar a una revisión por parte de la maestra de los episodios de las clases y aproximamos algunas interpretaciones que podrían explicar por qué, en otros casos, pese a la intención de los investigadores de profundizar en las razones de ciertas decisiones tomadas, no fue posible instalar una conversación sobre los temas propuestos.

Consideraciones de la docente respecto de la elección de la unidad “cuerpos geométricos”

- a. Acerca de la relación de la docente con el conocimiento geométrico y de su inscripción institucional

La maestra desarrolla -lo recordamos- la unidad “cuerpos geométricos” planteada en el Diseño Curricular. Ya mencionamos que en la entrevista inicial ella nos comentó que no se sentía muy segura con ese tema a la vez que nos transmitió cierta expectativa respecto de posibles aportes que tal vez podíamos hacerle:

D: Tomé este contenido como un desafío para mí también, ya que ustedes van a venir, entonces me pueden acompañar, pueden espiar cómo estoy trabajando este contenido...entonces no tomé algo que sea mi fortaleza, digamos. (Entrevista inicial, pág. 4).

Las dos cuestiones que aquí subraya la maestra condicionaron fuertemente el proceso reflexivo. Efectivamente, una relación distante con el conocimiento a enseñar sumado al malentendido que supone pensar que intervendríamos en sus opciones didácticas - y que tal vez las evaluaríamos- fueron dos aspectos que no contribuyeron a generar el clima de confianza que -así lo entendemos- es imprescindible para lograr una revisión crítica a partir del análisis de los episodios de las clases.

Retomemos ahora el estado de insatisfacción de la maestra -ya comentado- con respecto a las dos primeras clases de la secuencia. Sus consideraciones -más bien negativas- se basaron en una apreciación sobre la falta de desafío para los alumnos de las actividades propuestas. La maestra compara las dos primeras clases con las otras tres clases a las que considera “más interesantes” y establece relaciones entre *planteo de problemas, confrontación, desarrollo de ideas y acceso al pensamiento de los niños*. Ella parece tener un marco más general de referencia sobre la enseñanza de la matemática - probablemente proveniente de su propia experiencia con otros contenidos- que la lleva a adoptar esta mirada más bien escéptica sobre estas primeras dos clases de la secuencia. Interpretamos que esas referencias más generales no resultaron suficientes para introducir un contenido para el que, ella misma no se siente fuerte y, además, no hay grandes propuestas en los desarrollos curriculares que están a su alcance.

La poca familiaridad con el tema llevó a la maestra a tomar casi al pie de la letra la propuesta del diseño curricular y de un libro de texto, sin poder realizar una reelaboración personal que la dote de una intención didáctica propia. Estas mismas condiciones de “ajenidad” -pensamos- llevan mucho más a una posición defensiva que reflexiva. Por eso, en pocas ocasiones la maestra se autocritica por no haber indagado más en el pensamiento de algunos alumnos que incurrieron en confusiones al dar los nombres de los cuerpos (prismas por pirámides, por ejemplo) y también señala que debería haber dedicado más tiempo a explicar las características de cada cuerpo en clase.

b. En una misma línea, detallemos las consideraciones de la maestra sobre la enseñanza de la geometría en la escuela primaria, en la segunda entrevista de autoconfrontación: falta de situaciones de formación para los maestros, estancamiento en los contenidos que parecen centrarse en las mismas cuestiones desde el nivel inicial a cuarto grado, escasos desarrollos en el diseño curricular y en los libros de textos, pocas

clases destinadas a geometría en cada año de la escolaridad. En ese “vacío de referencias” no se identifican problemas de enseñanza específicos a los que apuntar, complejidades u obstáculos que los alumnos deberían superar. Esta ausencia de problematización de los asuntos de enseñanza estuvo presente en la entrevista inicial que sostuvimos, pero no advertimos que se inscribe en un cierto abandono del sistema formador con relación a la enseñanza de la geometría. De ahí que no se hayan podido precisar los propósitos a los que la maestra apuntaba con la secuencia ni que se hayan podido interpretar algunas dificultades de los chicos en la problematización de la enseñanza. Recién en el momento en el que el problema pudo atribuirse mucho más a lo institucional que a lo personal, se generó un clima de confianza a partir del cual la maestra se pudo repreguntar si sostendría nuevamente el mismo inicio para la secuencia. Entendemos que la inclusión de aspectos que hacen al funcionamiento del sistema de enseñanza para explicar algunas decisiones, en tanto hace pesar la presencia de un *colectivo institucional* condicionando el funcionamiento personal, desplaza el sentimiento de sentirse evaluado y genera mejores condiciones para la reflexión. Análisis de algunos episodios de clase.

En un clima de mayor confianza y con más elementos contextuales sobre la mesa, se logra profundizar en la segunda entrevista el sentido de varios episodios. Luego de la discusión sobre problemas más generales de enseñanza de la geometría, la entrevista se centra en episodios de la clase 4, en la que la maestra propone seleccionar de un conjunto de dibujos, cuáles corresponderían al desarrollo plano de un cuerpo⁹. Para ello, coloca en el pizarrón cuatro imágenes correspondientes a posibles desarrollos planos de un cubo para que los niños seleccionen con cuáles podría armarse. La planificación de la maestra contemplaba que los alumnos resolvieran la actividad en sus mesas de trabajo para realizar luego una puesta en común. Sin embargo, en el momento en que empieza a repartir las hojas con las mismas figuras que estaban colocadas en el pizarrón, algunos alumnos se pronuncian sobre cuáles de las figuras del pizarrón corresponden al desarrollo del cuerpo en cuestión. A partir de esas intervenciones de los niños la maestra modifica las acciones que parecía haber planificado y da lugar a un intercambio en el que participan varios niños. Sobre las razones de esa modificación la investigadora propone hablar en la entrevista:

“E: Porque a mí lo que me pareció, vos me dirás si es correcto o no, vos una vez que presentaste eso después ibas a pasar a repartirles los papelitos...”

D: ...iban a ensayar, ellos tenían que ensayar y comprobar a ver si realmente... porque a mí me parecía que era muy abstracto.

E: Y ¿qué pasó? Empezaron a hablar ¿no?

D: Quizás, tendría que haber puesto los cuatro planos que repartía y darles las hojas y que ellos ensayen y luego hacer la puesta en común a ver con cuáles podían armar y no” (2EA, pág. 5).

Subrayemos en primer lugar que el investigador pone el episodio en discusión bajo dos supuestos: por un lado, que la confrontación entre lo que la maestra planificó y lo que

efectivamente realizó es potencialmente provocadora de reflexiones y, por otro, que la maestra está en condiciones de asumir ese conflicto y elaborar un análisis en términos conceptuales.

En un primer momento la maestra parece desmerecer su decisión y la evalúa como no acertada, pero la investigadora insiste y le dice que en realidad con su actitud la maestra dio lugar a los chicos:

E: Vos les diste lugar para que sigan hablando, si querés lo vemos de vuelta

D: Sí, sí, sí. Yo fui la que les di el permiso para que sigan hablando, por llamarlo de alguna manera (2EA, pág. 6).

A partir de este momento la conversación se centra en atribuir significado al episodio: se dio lugar a los aportes de los alumnos que argumentan respecto de la que se está tratando y a la vez se contempló la necesidad de ampliar a la participación de la mayoría de la clase a través del ejercicio de constatación empírica inicialmente previsto:

D: Y se disparó para ese lado entonces vi que quizás ahí... en realidad cuando yo pensé en darles el material para que ellos hagan los ensayos pensé que quizás les iba a costar más. (...) En realidad llevar el ensayo era como que por ahí van a poder comprobar porque

E: Vos cambiaste ¿ves? Vos estabas buscando las hojas, Matías (un alumno) dijo algo y vos te quedaste "a ver qué dice..."

D: Hubo una confrontación, que eso también está bueno, me gusta, y también fue enriquecedora me parece. Pero bueno quizás a lo que yo apuntaba es que a todos les quede bien ¿no? Quizás lo que tenía Matías lo podía abstraer y resolver sin hacer el ensayo, quizás uno también viene de una escuela o formación donde tenés que asegurarte de que todos hayan podido resolver el problema.

E: A mí, mi inquietud, que era como algo para dialogar era justamente eso, que vos lo abris el juego, vos me decís "lo abro, pero quiero que después todos lo hagan, por esto de llegar a todos..."

D: Sí, exacto (2EA, pág.6).

De acuerdo a lo dicho, podríamos reconstruir aproximadamente la secuencia en los siguientes términos: la maestra plantea un juego que primero es centralmente empírico, el de que los alumnos intenten armar los cubos a partir de los desarrollos planos que propone. Para ello les indica que recorten y plieguen las figuras. En el momento en que se dispone a repartir las fotocopias un par de alumnos interviene y anticipa para toda la clase cuáles serían los desarrollos planos. Estos alumnos logran anticipar lo que ocurrirá, antes de recortar y plegar. Esto sorprende a la maestra que no había considerado que fuera posible responder sin necesidad de recurrir a la constatación empírica previamente. La intervención de los alumnos cambia su decisión, abriendo la participación a toda la clase, aún a riesgo de que no todos comprendan. Luego, para asegurar la inclusión de todos los alumnos, ya que ella consideraba que ese juego anticipatorio era muy abstracto para la mayoría, retoma su planificación e indica a los alumnos que recorten y plieguen.

En esta instancia de la entrevista se asoma, sin desarrollarse plenamente, un tema relevante de cara a la enseñanza de la geometría: los vínculos entre anticipación y constatación empírica, entramados con el propósito inclusivo que la maestra sostiene¹⁰. Entendemos que no se terminó de instalar como tema del diálogo porque no fue problematizado previamente ni por la maestra ni por el investigador. No obstante, el episodio da cuenta de la potencialidad que tiene buscar razones para la modificación del rumbo *sobre la marcha*, que toma la clase.

Nos interesa subrayar en este punto la relevancia de la intervención del investigador para disparar la conversación y la reflexión sobre el episodio: la insistencia en que la docente le atribuyera un significado a una decisión que modificaba lo planificado y que inicialmente la maestra trató de desestimar, fue fundamental para que el diálogo progresara.

En ese mismo episodio en el que algunos alumnos anticipan cuáles son los desarrollos planos del cuerpo en cuestión, una alumna (J) propone rearmar las figuras que la maestra propuso quitando cuadrados (caras del cubo) a unas y agregándoselos a otras. La propuesta de la alumna supone un cambio en la tarea que la maestra plantea y la filmación deja ver las dudas de la docente respecto de darle o no darle lugar. Está implícito en la intervención de esta alumna que, para decidir si una figura es o no un desarrollo plano de un cubo no es suficiente analizar la cantidad de cuadrados (caras), también es relevante considerar el modo en que están organizados los cuadrados en la figura.

Al observar y luego analizar el episodio de la alumna J., la maestra por sugerencia del investigador reconoce que la niña introduce la consideración de las dos condiciones (cantidad de cuadrados y organización) que ella había pensado en analizar luego de que los alumnos intentaran armar los cubos. En la entrevista no se llegó a tematizar cómo tratar en clase la coordinación de esas dos condiciones, pero los intercambios sostenidos permiten inferir que sí podría haber sido un asunto de discusión a través del cual se explicitaran diferentes alternativas y posibles sentidos de las distintas opciones.

Finalmente, el entrevistador vuelve sobre una opción que hizo la maestra al comenzar la clase que fue la de anotar en el pizarrón la definición de desarrollo plano de un cuerpo:

E: Bien, una última pregunta. Vos les diste la definición a los chicos (...): Y, algo ya hablamos, pero como que quería terminar de cerrar la idea, teníamos ahí la definición y vos en la escena final venís hablando y volvéis otra vez a dar la definición... Como idea general digamos ¿Por qué te veías necesitada de recurrir a esa definición?

D: Porque quizás lo que quería es que ellos mediante el plegado pudieran comprobar que con uno se podía armar y con el otro no. Más que nada eso, pero tampoco era muy clara la definición, ahora que la estoy releendo, porque si la definición dice que con eso se puede armar, pero siguiendo el plegado más que nada, pero no sé si lo dice en el desarrollo plano y el cuerpo (2EA, pág. 1011).

Entendemos que recién después de haber analizado unos cuantos episodios relativos a las acciones de los alumnos frente a la tarea y a las incertidumbres que algunas

intervenciones de los niños le generaron, la maestra puede revisar el sentido de la definición y ponerla en cuestión. La maestra había tomado esta definición del libro de texto que usó como referencia y, como vimos, en función de la escasa problematización que existe sobre la enseñanza de la geometría, consideró la propuesta del texto sin reelaborarla con un sentido propio. Sin embargo, los análisis realizados en el curso de la entrevista mostraron que ella asumió la imprescindible capacidad crítica que necesita para sostener una interacción genuina con las ideas de los alumnos.

Conclusiones

Se desprende de nuestro trabajo la relevancia de las opciones metodológicas para promover (o no) la reflexividad del docente. Recién cuando nuestro equipo problematizó los modos de comunicar a la maestra los análisis que se habían realizado de los episodios de las clases, fue posible empezar a encontrar una zona común de discusión. La docente pudo en esas ocasiones, considerar sus decisiones entre otras posibles y analizar las consecuencias de diferentes alternativas pedagógico-didácticas. Son estas transformaciones las que nos llevan a reconocer sus aprendizajes en el marco del dispositivo de autoconfrontación.

La investigación realizada nos convoca a una pregunta central: cuál es el grado de generalización y las posibilidades de reutilización de las transformaciones de las que da cuenta el docente en el diálogo de la autoconfrontación. En ese sentido una continuidad posible de este estudio involucra una apertura a la exploración de dispositivos en los que los docentes tengan la oportunidad de poner en juego sus propias reflexiones y las conclusiones a las que pudieron arribar.

Los análisis compartidos entre investigador y docente pusieron de relieve la imbricación entre decisiones pedagógicas, de didáctica disciplinar, y las relativas al trabajo profesional. En el caso analizado los problemas relativos a la enseñanza de la geometría fueron indisolubles de las cuestiones que el docente se pudo plantear acerca de su acción en el aula. De ahí que se plantea una cuestión respecto de la naturaleza de las relaciones entre la didáctica profesional y las didácticas específicas, que debe ser retomada desde el ángulo de la DP.

Todavía más, aun cuando la didáctica profesional se propone promover y estudiar los procesos de reflexión del docente sobre las situaciones de trabajo, no es posible desprenderse -en ese mismo proceso de tematización de las prácticas- de las condiciones institucionales que moldean sus opciones y decisiones pedagógicas y didácticas. Esta articulación entre lo personal y lo institucional necesita ser problematizada por la DP como una de sus dimensiones de análisis.

La DP basa la posibilidad de reflexión en las confrontaciones que el docente pueda hacer entre sus intenciones y sus realizaciones. Sobre ese conflicto el investigador interviene y se propone construir un diálogo acercándose progresivamente a una posición simétrica respecto del docente. El alcance de esta posición de simetría constituye una

transformación fundamental para el investigador en tanto logra romper con una histórica actitud evaluativa hacia los docentes. Accede entonces a una comprensión más profunda de la complejidad del trabajo docente a partir de los intercambios en el marco del análisis compartido. Pero es preciso atender al riesgo: desplazar los conflictos específicos de la situación profesional a una confrontación interpersonal con el investigador, en particular si este último hace prevalecer una posición evaluativa respecto de las decisiones del docente.

Consideramos que la revisión metodológica realizada y el análisis desplegado constituyen un aporte para continuar el estudio de la reflexividad docente en el marco de la DP y consolidar el campo actual de estudio de las prácticas.

Notas

¹ Disciplina nacida en Francia en la década de 1990 en la confluencia de un campo de prácticas –la formación de adultos– y de tres corrientes teóricas, la psicología del desarrollo, la ergonomía cognitiva y la didáctica. La DP se sustenta en la teoría de la conceptualización en la acción de inspiración piagetiana.

² Siguiendo una tesis fundamental de Marx, que retoma Rabardel: al transformar lo real, el sujeto se transforma a sí mismo (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006).

³ Para la DP los saberes en la acción son conceptualizados como formas operatorias del conocimiento en los términos de Vergnaud (Pastré, 2008).

⁴ El estudio de la práctica docente en el sentido que se aborda en este trabajo puede retrotraerse al paradigma reflexivo que introdujo Schön (1992) con la noción de “practicante reflexivo” a inicios de la década del 80. Sin embargo, si bien esta tradición dio lugar a una cantidad de estudios sobre la actividad docente, éstos no siempre retomaron las tradiciones filosóficas y epistemológicas más fecundas en torno a la reflexión. El modo en que se entiende la reflexividad y el objeto sobre el que se reflexiona es un asunto de importancia en el campo de estudio de las prácticas docentes. (Tardif, 2012).

⁵ Para la DP, recuperando la propuesta de Vergnaud (Pastre, 2011), el trabajo reflexivo debe dar lugar a un pasaje de registro en la conceptualización, específicamente el pasaje del registro pragmático al epistémico. El primero refiere formas operativas de conocimiento en tanto el segundo a formas discursivas y conscientes.

⁶ Durante la entrevista o las entrevistas de autoconfrontación (puede ser más de una), el docente y el investigador miran juntos los episodios seleccionados (tanto por el equipo como por el docente) y se detienen luego de cada episodio para conversar sobre lo que allí ocurre.

⁷ Para conocer las elaboraciones que ha dado el análisis del otro caso, sugerimos consultar Scavino, C. et al. (2018).

⁸ Dentro de la propuesta de la clínica de la actividad hay otras variantes de la entrevista de autoconfrontación, para un mayor conocimiento se sugiere consultar Fernández y Clot, 2007.

⁹ Es la figura resultante de desarmar un cuerpo geométrico de modo tal que sus caras queden incluidas en un mismo plano.

¹⁰ Para ampliar sobre la organización conceptual de la actividad docente ante alumnos con dificultades de aprendizaje se sugiere consultar Pereyra, 2016.

Referencias

- Baroth M. F (2012). L' analyse des traces de l' activité: une contribution aux processus de professionnalisation. En Didier Demazière, Pascal Roquet y Richard Wittorski (Coord) *La professionnalisation mise en objet*. France: L'Harmattan. (Traducido del francés por Elisabeth Muñoz de Corrales (2014) El análisis de las huellas de la actividad: una contribución a los procesos de profesionalización. Material de uso exclusivo para la formación de UNIPE).
- Bronckart, J. P. (2010). *Desarrollo del Lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Cahour, B. y Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad: Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 2,(2), 1-XI. doi:10.3917/rac.010.0001.

- Castorina, J.A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. Nº 25, 373-392.
- Contreras Domingo, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud, & D. Suárez, *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA - CLACSO.
- Cornejo Abarca, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En Russell, T.; Fuentealba, R. y Hirmas, C. (Comp.) *Formadores de formadores, Descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago de Chile: OEI.
- Fernández, G. Y Clot, Y. (2007). Instrumentos de Investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Revista Laboreal*, 3, (1).
- Mayen, P. (2012). Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional. *Phronesis*, vol. 1, (1). 59-67.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. En Lenoir, Y. y Pastré, P. (dirs.) *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès. (Traducido al español por Elisabeth Muñoz de Corrales (2013). "Aprendizaje y actividad". Material de uso exclusivo para la formación de UNIPE).
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education sciences & society*. 2 (1), 83-95. (Traducido al español por Elisabeth Muñoz de Corrales (2013). "La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización". Material de uso exclusivo para la formación de UNIPE).
- Pastré, P.; Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La Didactique Professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, enero-febrero-marzo, 145-198.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pereyra, A. (2016). Los enfoques sobre la formación y la escuela inclusiva: la organización conceptual de la actividad docente ante alumnos con dificultades de aprendizaje. En *L'inclusion scolaire: des rhétoriques aux pratiques*. Reims: Éditions et presses universitaires de Reims.
- Scavino, C., Castorina, J., Del Campo, R., Muñoz de Corrales, E., Pereyra, A., Sadovsky, P. y Verdugo, V. (2018). Experiencias en didáctica profesional y aportes a la problemática de la inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. *Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Buenos Aires: Ed. UNIPE, 521-531.
- Scavino, C., Pereyra, A., Castorina, J. y Sadovsky, P. (2018) La inclusión educativa como problemática de la profesión docente: tematizaciones a partir de entrevistas de autoconfrontación. En Daniel Niclot y Thierry Phillipot (Dir) *Assurer la réussite de tous les élèves Perspectives internationales*. Reims: Éditions et presses universitaires de Reims, 21-41.
- Sensevy, G. (2011). La didactique et le renouveau de l'école. En G. Sensevy. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruselas: De Boeck. 669-703.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación -OEA/AICD.
- Tardif, M. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruselas: De Boeck Supérieur. 47 -71.
- Tardif, M. y Nunez Moscoso, J. (2018). A Nacao de « professional reflexivo » na educacao : atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48, (168), 388-411.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des*

connaissances, 4, (2), 287-322. Recuperado de: <http://www.cairn.info/revueanthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>.

Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable ». *Recherches en Education*, Hors Série n° 1. (Traducido al español por Elisabeth Muñoz de Corrales (2016). La entrevista de co-explicitación entre investigador y docente: un camino para el surgimiento y la expresión del "sujeto capaz". Material de uso exclusivo para la formación de UNIPE).